

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
SECRETARIA DE EDUCAÇÃO ESPECIAL
UNIVERSIDADE FEDERAL DO CEARÁ

A Educação Especial na Perspectiva da Inclusão Escolar

A Escola Comum Inclusiva

Autores

Edilene Aparecida Ropoli

Maria Teresa Eglér Mantoan

Maria Terezinha da Consolação Teixeira dos Santos

Rosângela Machado

Brasília
2010

PARTE I

1. SOBRE IDENTIDADE E DIFERENÇAS NA ESCOLA

A inclusão rompe com os paradigmas que sustentam o conservadorismo das escolas, contestando os sistemas educacionais em seus fundamentos. Ela questiona a fixação de modelos ideais, a normalização de perfis específicos de alunos e a seleção dos eleitos para frequentar as escolas, produzindo, com isso, identidades e diferenças, inserção e/ou exclusão.

O poder institucional que preside a produção das identidades e das diferenças define como *normais* e *especiais* não apenas os alunos, como também as suas escolas. Os alunos das escolas comuns são normais e positivamente valorados. Os alunos das escolas especiais são os negativamente concebidos e diferenciados.

Os sistemas educacionais constituídos a partir da oposição - alunos normais e alunos especiais - sentem-se abalados com a proposta inclusiva de educação, pois não só criaram espaços educacionais distintos para seus alunos, a partir de uma identidade específica, como também esses espaços estão organizados pedagogicamente para manter tal separação, definindo as atribuições de seus professores, currículos, programas, avaliações e promoções dos que fazem parte de cada um desses espaços.

Os que têm o poder de dividir são os que classificam, formam conjuntos, escolhem os atributos que definem os alunos e demarcam os espaços, decidem quem fica e quem sai destes, quem é incluído ou excluído dos agrupamentos escolares.

Ambientes escolares inclusivos são fundamentados em uma concepção de identidade e diferenças, em que as relações entre ambas não se ordenam em torno de oposições binárias (normal/especial, branco/negro, masculino/feminino, pobre/rico). Neles não se elege uma identidade como norma privilegiada em relação às demais.

Em ambientes escolares excludentes, a identidade *normal* é tida sempre como natural, generalizada e positiva em relação às demais, e sua definição provém do processo pelo qual o poder se manifesta na escola, elegendo uma identidade específica através da qual as outras identidades são avaliadas e hierarquizadas.

Esse poder que define a identidade *normal*, detido por professores e gestores mais próximos ou mais distantes das escolas, perde a sua força diante dos princípios educacionais inclusivos, nos quais a identidade não é entendida como natural, estável, permanente, acabada, homogênea, generalizada, universal. Na perspectiva da inclusão escolar, as identidades são transitórias, instáveis, inacabadas e, portanto, os alunos não são categorizáveis, não podem ser reunidos e fixados em categorias, grupos, conjuntos, que se definem por certas características arbitrariamente escolhidas.

É incorreto, portanto, atribuir a certos alunos identidades que os mantêm nos grupos de excluídos, ou seja, nos grupos dos alunos especiais, com necessidades educacionais especiais, portadores de deficiências, com problemas de aprendizagem e outros tais. É incabível fixar no outro uma identidade *normal*, que não só justifica a exclusão dos demais, co-

mo igualmente determina alguns privilegiados.

A educação inclusiva questiona a artificialidade das identidades *normais* e entende as diferenças como resultantes da multiplicidade, e não da diversidade, como comumente se proclama. Trata-se de uma educação que garante o direito à diferença e não à diversidade, pois assegurar o direito à diversidade é continuar na mesma, ou seja, é seguir reafirmando o idêntico.

A diferença (vem) do múltiplo e não do diverso. Tal como ocorre na aritmética, o múltiplo é sempre um processo, uma operação, uma ação. A diversidade é estática, é um estado, é estéril. A multiplicidade é ativa, é fluxo, é produtiva. A multiplicidade é uma máquina de produzir diferenças - diferenças que são irredutíveis à identidade. A diversidade limita-se ao existente. A multiplicidade estende e multiplica, prolifera, dissemina. A diversidade é um dado - da natureza ou da cultura. A multiplicidade é um movimento. A diversidade reafirma o idêntico. A multiplicidade estimula a diferença que se recusa a se fundir com o idêntico (SILVA, 2000, p.100-101).

De fato, a *diversidade* na escola comporta a criação de grupos de idênticos, formados por alunos que têm uma mesma característica, selecionada para reuni-los e separá-los. Ao nos referirmos a uma escola inclusiva como aberta à *diversidade*, ratificamos o que queremos extinguir com a inclusão escolar, ou seja, eliminamos a possibilidade de agrupar alunos e de identificá-los por uma de suas características (por exemplo, a deficiência), valorizando alguns em detrimento de outros e mantendo escolas comuns e especiais.

Atenção, pois ao denominarmos as propostas, programas e iniciativas de toda ordem direcionadas à inclusão, insistimos nesse aspecto, dado que somos nós mesmos quem atribuímos significado, pela escolha das palavras que utilizamos para expressá-lo. É por meio da representação que a diferença e a identidade passam a existir e temos, dessa forma, ao representar o poder de definir identidades, currículos e práticas escolares.

2. ESCOLA DOS DIFERENTES OU ESCOLA DAS DIFERENÇAS?

A educação inclusiva concebe a escola como um espaço de todos, no qual os alunos constroem o conhecimento segundo suas capacidades, expressam suas idéias livremente, participam ativamente das tarefas de ensino e se desenvolvem como cidadãos, nas suas diferenças.

Nas escolas inclusivas, ninguém se conforma a padrões que identificam os alunos como especiais e normais, comuns. Todos se igualam pelas suas diferenças!

A inclusão escolar impõe uma escola em que todos os alunos estão inseridos sem quaisquer condições pelas quais possam ser limitados em seu direito de participar ativamente.

te do processo escolar, segundo suas capacidades, e sem que nenhuma delas possa ser motivo para uma diferenciação que os excluirá das suas turmas.

Como garantir o direito à diferença nas escolas que ainda entendem que as diferenças estão apenas em alguns alunos, naqueles que são negativamente compreendidos e diagnosticados como problemas, doentes, indesejáveis e a maioria sem volta?

O questionamento constante dos processos de diferenciação entre escolas e alunos, que decorre da oposição entre a identidade *normal* de alguns e *especial* de outros, é uma das garantias permanentes do direito à diferença. Os alvos desse questionamento devem recair diretamente sobre as práticas de ensino que as escolas adotam e que servem para excluir.

Os encaminhamentos dos alunos às classes e escolas especiais, os currículos adaptados, o ensino diferenciado, a terminalidade específica dos níveis de ensino e outras soluções precisam ser indagados em suas razões de adoção, interrogados em seus benefícios, discutidos em seus fins, e eliminados por completo e com urgência. São essas medidas excludentes que criam a necessidade de existirem escolas para atender aos alunos que se igualam por uma falsa normalidade - as escolas comuns - e que instituem as escolas para os alunos que não cabem nesse grupo - as escolas especiais. Ambas são *escolas dos diferentes*, que não se alinham aos propósitos de uma escola para todos.

Quando entendemos esses processos de diferenciação pela deficiência ou por outras características que elegemos para excluir, percebemos as discrepâncias que nos faziam defender as escolas dos diferentes como solução privilegiada para atender às necessidades dos alunos. Acordamos, então, para o sentido includente das escolas das diferenças. Essas escolas reúnem, em seus espaços educacionais, os alunos tais quais eles são: únicos, singulares, mutantes, compreendendo-os como pessoas que diferem umas das outras, que não conseguimos conter em conjuntos definidos por um único atributo, o qual elegemos para diferenciá-las.

3. A ESCOLA COMUM NA PERSPECTIVA INCLUSIVA

A escola das diferenças é a escola na perspectiva inclusiva, e sua pedagogia tem como mote questionar, colocar em dúvida, contrapor-se, discutir e reconstruir as práticas que, até então, têm mantido a exclusão por instituírem uma organização dos processos de ensino e de aprendizagem incontestáveis, impostos e firmados sobre a possibilidade de exclusão dos diferentes, à medida que estes são direcionados para ambientes educacionais à parte.

A escola comum se torna inclusiva quando reconhece as diferenças dos alunos diante do processo educativo e busca a participação e o progresso de todos, adotando novas práticas pedagógicas. Não é fácil e imediata a adoção dessas novas práticas, pois ela depende de mudanças que vão além da escola e da sala de aula. Para que essa escola possa se concretizar, é patente a necessidade de atualização e desenvolvimento de novos conceitos, assim como a redefinição e a aplicação de alternativas e práticas pedagógicas e educacionais compatíveis com a inclusão.

Um ensino para todos os alunos há que se distinguir pela sua qualidade. O desafio de fazê-lo acontecer nas salas de aulas é uma tarefa a ser assumida por todos os que compõem um sistema educacional. Um ensino de qualidade provém de iniciativas que envolvem professores, gestores, especialistas, pais e alunos e outros profissionais que compõem uma rede educacional em torno de uma proposta que é comum a todas as escolas e que, ao mesmo tempo, é construída por cada uma delas, segundo as suas peculiaridades.

O Projeto Político Pedagógico é o instrumento por excelência para melhor desenvolver o plano de trabalho eleito e definido por um coletivo escolar; ele reflete a singularidade do grupo que o produziu, suas escolhas e especificidades.

Nas escolas inclusivas, a qualidade do ensino não se confunde com o que é ministrado nas *escolas-padrão*, consideradas como as que melhor conseguem expressar um ideal pedagógico inquestionável, medido e definido objetivamente e que se apresentam como modelo a ser seguido e aplicado em qualquer contexto escolar. As escolas-padrão cabem na mesma lógica que define as escolas dos diferentes, em que as iniciativas para melhorar o ensino continuam elegendo algumas escolas e valorando-as positivamente, em detrimento de outras. Cada escola é única e precisa ser, como os seus alunos, reconhecida e valorizada nas suas diferenças.

3.1. MUDANÇAS NA ESCOLA

Para atender a todos e atender melhor, a escola atual tem de mudar, e a tarefa de mudar a escola exige trabalho em muitas frentes. Cada escola, ao abraçar esse trabalho, terá de encontrar soluções próprias para os seus problemas. As mudanças necessárias não acontecem por acaso e nem por Decreto, mas fazem parte da vontade política do coletivo da escola, explicitadas no seu Projeto Político Pedagógico - PPP e vividas a partir de uma gestão escolar democrática.

É ingenuidade pensar que situações isoladas são suficientes para definir a inclusão como opção de todos os membros da escola e configurar o perfil da instituição. Não se desconsideram aqui os esforços de pessoas bem intencionadas, mas é preciso ficar claro que os desafios das mudanças devem ser assumidos e decididos pelo coletivo escolar.

A organização de uma sala de aula é atravessada por decisões da escola que afetam os processos de ensino e de aprendizagem. Os horários e rotinas escolares não dependem apenas de uma única sala de aula; o uso dos espaços da escola para atividades a serem realizadas fora da classe precisa ser combinado e sistematizado para o bom aproveitamento de todos; as horas de estudo dos professores devem coincidir para que a formação continuada seja uma aprendizagem colaborativa; a organização do Atendimento Educacional Especializado - AEE não pode ser um mero apêndice na vida escolar ou da competência do professor que nele atua.

Um conjunto de normas, regras, atividades, rituais, funções, diretrizes, orientações curriculares e metodológicas, oriundo das diversas instâncias burocrático-legais do sistema educacional, constitui o arcabouço pedagógico e administrativo das escolas de uma

rede de ensino. Trata-se do que está INSTITUÍDO e do que Libâneo e outros autores (2003) analisaram pormenorizadamente.

Nesse INSTITUÍDO, estão os parâmetros e diretrizes curriculares, as leis, os documentos das políticas, os regimentos e demais normas do sistema.

Em contrapartida, existe um espaço e um tempo a serem construídos por todas as pessoas que fazem parte de uma instituição escolar, porque a escola não é uma estrutura pronta e acabada a ser perpetuada e reproduzida de geração em geração. Trata-se do INSTITUINTE.

A escola cria, nas possibilidades abertas pelo INSTITUINTE, um espaço de realização pessoal e profissional que confere à equipe escolar a possibilidade de definir o seu horário escolar, organizar projetos, módulos de estudo e outros, conforme decisão colegiada. Assim, confere autonomia a toda equipe escolar, acreditando no poder criativo e inovador dos que fazem e pensam a educação.

3.2. O PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO, AUTONOMIA E GESTÃO DEMOCRÁTICA

Autora

Maria Terezinha da Consolação Teixeira dos Santos

A constatação de que a realidade escolar é dinâmica e depende de todos dá força e sentido à elaboração do PPP, entendido não apenas como um mero documento exigido pela burocracia e administração escolar, mas como registro de significados a serem outorgados ao processo de ensino e de aprendizagem, que demanda tomada de decisões e acompanhamento de ações conseqüentes.

O PPP não pode ser um documento paralelo que não diz respeito, que não atravessa o cotidiano escolar e fica restrito à categoria de um arquivo ou de uma alegoria, de caráter residual. Ele altera a estrutura escolar e escrevê-lo e arquivá-lo nos registros da escola só serve para acomodar a consciência dos que não têm um verdadeiro compromisso com uma escola de todos, por todos e para todos.

Nossa legislação educacional é clara no que toca à exigência de a escola ter o seu PPP; ela não pode se furtar ao compromisso assumido com a sociedade de formação e de desenvolvimento do processo de educação, devidamente planejado.

A exigência legal do PPP está expressa na LDBEN - Lei Nº. 9.394/96 que, em seu artigo 12, define, entre as atribuições de uma escola, a tarefa de "[...] elaborar e executar sua proposta pedagógica", deixando claro que ela precisa fundamentalmente saber o que quer e colocar em execução esse querer, não ficando apenas nas promessas ou nas intenções expostas no papel.

Ao sistematizar estas escolhas e decisões, o PPP, a partir de um estudo da demanda da realidade escolar cria as condições necessárias para a elaboração do planejamento e o desenvolvimento do trabalho da sua equipe e da avaliação processual das etapas e metas propostas.

Para Gadotti e Romão (1997), o Projeto Político Pedagógico deve ser entendido como um horizonte de possibilidades para a escola. O Projeto imprime uma direção nos cami-

nhos a serem percorridos pela escola. Ele se propõe a responder a um feixe de indagações de seus membros, tais como: qual educação se quer e qual tipo de cidadão se deseja, para qual projeto de sociedade? O PPP propõe uma organização que se funda no entendimento compartilhado dos professores, alunos e demais interessados em educação.

Todas as intenções da escola, reunidas no Projeto Político Pedagógico, conferem-lhe o caráter POLÍTICO, porque ele representa a escolha de prioridades de cidadania em função das demandas sociais. O PPP ganha status PEDAGÓGICO ao organizar e sistematizar essas intenções em ações educativas alinhadas com as prioridades estabelecidas.

O caráter coletivo e a necessidade de participação de todos é inerente ao PPP, pois ele não se resume a um mero plano ou projeto burocrático, que cumpre as exigências da lei ou do sistema de ensino. Trata-se de um documento norteador das ações da escola que, ao mesmo tempo, oportuniza um exercício reflexivo do processo para tomada de decisões no seu âmbito.

O professor, portanto, ao contribuir para a elaboração do PPP, bem como ao participar de sua execução no cotidiano da escola, tem a oportunidade de exercitar um ensino democrático, necessário para garantir acesso e permanência dos alunos nas escolas e para assegurar a inclusão, o ensino de qualidade e a consideração das diferenças dos alunos nas salas de aula. Exercer esse papel como um dos mentores do PPP não é uma obrigação formal, mas o resultado de um envolvimento pessoal do professor. Nesse sentido, vem antes a sua disposição de participar, porque contribuir é reconhecer a importância de sua colaboração para que o projeto se execute.

A Constituição Federal de 1988, em seu artigo 206, explicita, como um dos princípios para a educação no Brasil, "[...] a gestão democrática do ensino público". Essa preocupação é reiterada na LDBEN (Lei nº 9394/96), no artigo 3º, ao assinalar que a gestão democrática, além de estar em conformidade com a Lei, deve estar consoante à legislação dos sistemas de ensino, pois como Lei que detalha a educação nacional, acrescenta a característica das variações dos sistemas nas esferas federal, estadual e municipal. Ainda nesse detalhamento, a LDBEN avança, no seu artigo 14, afirmando que:

[...] Os sistemas de ensino definirão as normas da gestão democrática do ensino público na educação básica, de acordo com as suas peculiaridades e conforme os seguintes princípios: participação dos profissionais da educação na elaboração do projeto pedagógico da escola; participação das comunidades escolar e local em conselhos escolares ou equivalentes.

Nos textos legais, fica clara a ênfase dada ao Projeto Político Pedagógico de cada escola, bem como a reiteração de que a proposta seja construída e administrada à luz de uma gestão democrática.

Outra legislação que vem corroborar nesse sentido é o Estatuto da Criança e do Ado-

lescente - ECA (Lei Nº. 8.069/90), que, no seu artigo 53, enfatiza os objetivos da educação nacional, repetindo os princípios constitucionais e os da LDBEN, mas deixando claro em seu parágrafo único que "[...] é direito dos pais ou responsáveis ter ciência do processo pedagógico, bem como participar da definição das propostas educacionais". Evidencia-se na legislação o caráter da comunidade escolar participativa e ampliada para além dos muros escolares, com compromisso conjunto nos rumos da educação dos cidadãos. A gestão democrática ampliada nos contornos da comunidade ganha, por meio do texto legal, condições de ser exercida com autonomia.

Embora a escola não seja independente de seu sistema de ensino, ela pode se articular e interagir com autonomia como parte desse sistema que a sustenta, tomando decisões próprias relativas às particularidades de seu estabelecimento de ensino e da sua comunidade. Entretanto, mesmo outorgada por lei, a autonomia escolar é construída aos poucos e cotidianamente. Do ponto de vista cultural e educacional, encontram-se poucas experiências de construção da autonomia e do cultivo de hábitos democráticos.

A democracia, freqüentemente proclamada, mas nem sempre vivenciada nas redes de ensino, tem no PPP a oportunidade de ser exercida, e essa oportunidade não pode ser perdida, para que consiga espalhar-se por toda a instituição. Gadotti e Romão (1997) manifestam suas posições sobre a construção da democracia na escola e afirmam que esse tipo de gestão constitui um passo relevante no aprendizado da democracia.

Os professores constroem a democracia no cotidiano escolar por meio de pequenos detalhes da organização da prática pedagógica. Nesse sentido, fazem a diferença: o modo de trabalhar os conteúdos com os alunos; a forma de sugerir a realização de atividades na sala de aula; o controle disciplinar; a interação dos alunos nas tarefas escolares; a sistematização do AEE no contra-turno; a divisão do horário; a forma de planejar com os alunos; a avaliação da execução das atividades de forma interativa.

Embora já tenhamos uma Constituição, estatutos, legislação, políticas educacionais e decretos que propõem e viabilizam novas alternativas para a melhoria do ensino nas escolas, ainda atendemos a alunos em espaços escolares semi ou totalmente segregados, tais como as classes especiais, as turmas de aceleração, as escolas especiais, as aulas de reforço, entre outros.

O salto da escola dos diferentes para a escola das diferenças demanda conhecimento, determinação, decisão. As propostas de mudança variam e dependerão de disposição, discussões, estudos, levantamento de dados e iniciativas a serem compartilhadas pelos seus membros, enfim, de gestões democráticas das escolas, que favoreçam essa mudança.

Muitas decisões precisam ser tomadas pelas escolas ao elaborarem seus Projetos Político Pedagógicos, entre as quais destacamos algumas, que estão diretamente relacionadas com as mudanças que se alinham aos propósitos da inclusão: fazer da aprendizagem o eixo das escolas, garantindo o tempo necessário para que todos possam aprender; reprovar a repetência; abrir espaço para que a cooperação, o diálogo, a solidariedade, a criatividade e o espírito crítico sejam praticados por seus professores, gestores, funcionários e alunos, pois essas são habilidades mínimas para o exercício da verdadeira cidadania; valorizar e formar continua-

mente o professor, para que ele possa atualizar-se e ministrar um ensino de qualidade.

É freqüente a escola seguir outros caminhos, adotando práticas excludentes e paliativas, que as impedem de dar o salto qualitativo que a inclusão demanda. Elas se apropriam de soluções utilitárias, prontas para o uso, alheias à realidade de cada instituição educacional. Essas práticas admitem: ensino individualizado para os alunos com deficiência e/ou problemas de aprendizagem; currículos adaptados; terminalidade específica; métodos especiais para ensino de pessoas com deficiência; avaliação diferenciada; categorização e diferenciação dos alunos; formação de turmas escolares buscando a homogeneização dos alunos.

No nível da sala de aula e das práticas de ensino, a mobilização do professor e/ou de uma equipe escolar em torno de uma mudança educacional como a inclusão não acontece de modo semelhante em todas as escolas. Mesmo havendo um Projeto Político Pedagógico que oriente as ações educativas da escola, há que existir uma entrega, uma disposição individual ou grupal de sua equipe de se expor a uma experiência educacional diferente das que estão habituados a viver. Para que qualquer transformação ou mudança seja verdadeira, as pessoas têm de ser tocadas pela experiência. Precisam ser receptivas, disponíveis e abertas a vivê-la, baixando suas guardas, submetendo-se, entregando-se à experiência [...] *sem resistências, sem segurança, poder, firmeza, garantias* (BONDÍA, 2002).

As mudanças não ocorrem pela mera adoção de práticas diferentes de ensinar. Elas dependem da elaboração dos professores sobre o que lhes acontece no decorrer da experiência educacional inclusiva que eles se propuseram a viver. O que vem dos livros e o que é transmitido aos professores nem sempre penetram em suas práticas. A experiência a que nos referimos não está relacionada com o tempo dedicado ao magistério, ao saber acumulado pela repetição de uma mesma atividade utilitária, instrumental. Estamos nos referindo ao saber da experiência, que é subjetivo, pessoal, relativo, adquirido nas ocasiões em que entendemos e atribuímos sentidos ao que nos acontece, ao que nos passa, ao que nos sucede ao viver a experiência (BONDÍA, 2002).

O reconhecimento de que os alunos aprendem segundo suas capacidades não surge de uma hora para a outra, só porque as teorias assim afirmam. Acolher as diferenças terá sentido para o professor e fará com que ele rompa com seus posicionamentos sobre o desempenho escolar padronizado e homogêneo dos alunos, se ele tiver percebido e compreendido por si mesmo essas variações, ao se submeter a uma experiência que lhe perpassa a existência. O professor, então, desempenhará o seu papel formador, que não se restringe a ensinar somente a uma parcela dos alunos que conseguem atingir o desempenho exemplar esperado pela escola. Ele ensina a todos, indistintamente.

O caráter de imprevisibilidade da aprendizagem é constatado por professores que aproveitam as ocasiões para observar, abertamente e sem idéias pré-concebidas, a curiosidade do aluno que vai atrás do que quer conhecer, que questiona, duvida, que se detém diante do que leu, do que lhe respondemos, procurando resolver e encontrar a solução para o que lhe perturba e desafia com avidez, possuído pelo desejo de chegar ao que pretende.

Ao se deixar levar por uma experiência de ensinar dessa natureza, querendo entender

o que ela revela e compartilhando-a com seus colegas, o professor poderá deduzir que certas práticas e aparatos pedagógicos, como os métodos especiais e o ensino adaptado para alguns alunos, não correspondem ao que se espera deles. Ambos provêm do controle externo da aprendizagem, de opiniões que circulam e se firmam entre os professores, que são creditadas pelo conhecimento livresco e generalizado e pelas informações equivocadas que se naturalizam nas escolas e fora delas.

Opor-se a inovações educacionais, resguardando-se no despreparo para adotá-las, resistir e refutá-las simplesmente, distancia o professor da possibilidade de se formar e de se transformar pela experiência. Oposições e contraposições à inclusão incondicional são freqüentes entre os professores e adiam projetos do ensino comum e especial focados na inserção das diferenças nas escolas.

É nos bancos escolares que se aprende a viver entre os nossos pares, a dividir as responsabilidades, a repartir tarefas. Nesses ambientes, desenvolvem-se a cooperação e a produção em grupo com base nas diferenças e talentos de cada um e na valorização da contribuição individual para a consecução de objetivos comuns de um mesmo grupo.

A interação entre colegas de turma, a aprendizagem colaborativa, a solidariedade entre alunos e entre estes e o professor devem ser estimuladas. Os professores, quando buscam obter o apoio dos alunos e propõem trabalhos diversificados e em grupo, desenvolvem formas de compartilhamento e difusão dos conhecimentos nas salas de aula.

A formação de turmas tidas como homogêneas é um dos argumentos de defesa dos professores, gestores e especialistas em favor da qualidade do ensino, que precisa ser refutado, porque se trata de uma ilusão que compromete o ensino e exclui alunos.

A avaliação de caráter classificatório, por meio de notas, provas e outros instrumentos similares, mantém a repetência e a exclusão nas escolas. A avaliação contínua e qualitativa da aprendizagem, com a participação do aluno, tendo, inclusive, a intenção de avaliar o ensino oferecido e torná-lo cada vez mais adequado à aprendizagem de todos os alunos conduz a outros resultados. A adoção desse modo de avaliar com base na qualidade do ensino e da aprendizagem já diminuiria substancialmente o número de alunos que são indevidamente avaliados e categorizados como deficientes nas escolas comuns.

Os professores em geral concordam com novas alternativas de se avaliar os processos de ensino e de aprendizagem e admitem que as turmas são naturalmente heterogêneas. Sentem-se, contudo, inseguros diante da possibilidade de fazer uso dessas alternativas em sala de aula e inovar as rotinas de trabalho, rompendo com a organização pedagógica pré-estabelecida.

Ao contrário do que se pensa e se faz, as práticas escolares inclusivas não implicam um ensino adaptado *para alguns alunos*, mas sim um ensino *diferente para todos*, em que os alunos tenham condições de aprender, segundo suas próprias capacidades, sem discriminações e adaptações.

A idéia do currículo adaptado está associada à *exclusão na inclusão* dos alunos que *não conseguem acompanhar o progresso dos demais colegas* na aprendizagem. Currículos adaptados e ensino adaptado negam a aprendizagem diferenciada e individualizada. O ensino

escolar é coletivo e deve ser o mesmo para todos, a partir de um único currículo. É o aluno que se adapta ao currículo, quando se admitem e se valorizam as diversas formas e os diferentes níveis de conhecimento de cada um.

A aprovação e a certificação por terminalidade específica, como propõe a LDBEN/1996, não faz sentido, quando se entende que a aprendizagem é diferenciada de aluno para aluno, constituindo-se em um processo que não pode obedecer a uma terminalidade prefixada com base na condição intelectual de alguns.

Outra prática usual nas escolas é o ensino dos conteúdos das áreas disciplinares (Matemática, Língua Portuguesa, Geografia, Ciências, etc.) como fins em si mesmos e tratados de modo fragmentado nas salas de aulas.

A afirmação da interdisciplinaridade é a afirmação, em última instância, da disciplinarização: só poderemos desenvolver um trabalho interdisciplinar se fizermos uso de várias disciplinas. [...] A interdisciplinaridade contribui para minimizar os efeitos perniciosos da compartimentalização, mas não significaria, de forma alguma, o avanço para um currículo não disciplinar (GALLO, 2002, p. 28-29).

Um currículo não disciplinar implica um ensino sem as gavetas das disciplinas, em que se reconhece a multiplicidade das áreas do conhecimento e o trânsito livre entre elas. O ensino não disciplinar não deve ser confundido com os Temas Transversais dos Parâmetros Curriculares Nacionais, os quais não superam a disciplinarização, continuando a organizar o currículo em disciplinas, pelas quais perpassam assuntos de interesse social, como o meio ambiente, sexualidade, ética e outros.

Segundo Gallo (2002), transversalidade em educação e currículo não disciplinar tem a ver com processos de ensino e de aprendizagem em que o aluno transita pelos saberes escolares, integrando-os e construindo pontes entre eles, que podem parecer caóticas, mas que refletem o modo como aprendemos e damos sentido ao novo.

As propostas curriculares, quando contextualizadas, reconhecem e valorizam os alunos em suas peculiaridades de etnia, de gênero, de cultura. Elas partem das vidas e experiências dos alunos e vão sendo tramadas em redes de conhecimento, que superam a tão decantada sistematização do saber. O questionamento dessas peculiaridades e a visão crítica do multiculturalismo trazem uma perspectiva para o entendimento das diferenças, a qual foge da tolerância e da aceitação, atitudes estas tão carregadas de preconceito e desigualdade.

O multiculturalismo crítico, segundo Hall (2003), um estudioso das questões da pós-modernidade e das diferenças na atualidade, é uma das concepções do multiculturalismo. Essa concepção questiona a exclusão social e demais formas de privilégios e de hierarquias das sociedades contemporâneas, indagando sobre as diferenças e apoiando movimentos de resistência dos dominados.

O multiculturalismo crítico toma como referência a liberdade e a emancipação e defende que a justiça, a democracia e a equidade não são dadas, mas conquistadas. Difere do multiculturalismo conservador, em que os dominantes buscam assimilar as minorias aos costumes e tradições da maioria.

Outras práticas educacionais inclusivas que derivam dos propósitos de se ensinar à turma toda, sem discriminações, por vezes são refutadas pelos professores ou aceitas com parcimônia, desconfiança e sob condições. Motivos não faltam para que eles se comportem desse modo. Muitos receberam sua própria formação dentro do modelo conservador, que foi sendo reforçado dentro das escolas.

PARTE II

1. O ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO - AEE

Uma das inovações trazidas pela Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (2008) é o Atendimento Educacional Especializado - AEE, um serviço da educação especial que "[...] identifica, elabora e organiza recursos pedagógicos e de acessibilidade, que eliminem as barreiras para a plena participação dos alunos, considerando suas necessidades específicas" (SEESP/MEC, 2008).

O AEE complementa e/ou suplementa a formação do aluno, visando a sua autonomia na escola e fora dela, constituindo oferta obrigatória pelos sistemas de ensino. É realizado, de preferência, nas escolas comuns, em um espaço físico denominado Sala de Recursos Multifuncionais. Portanto, é parte integrante do projeto político pedagógico da escola.

São atendidos, nas Salas de Recursos Multifuncionais, alunos público-alvo da educação especial, conforme estabelecido na Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva e no Decreto N.6.571/2008.

- Alunos com deficiência: aqueles [...] que têm impedimentos de longo prazo de natureza física, mental, intelectual ou sensorial, os quais em interação com diversas barreiras, podem obstruir sua participação plena e efetiva na sociedade em igualdade de condições com as demais pessoas (ONU, 2006).
- Alunos com transtornos globais do desenvolvimento: aqueles que apresentam alterações qualitativas das interações sociais recíprocas e na comunicação, um repertório de interesses e atividades restrito, estereotipado e repetitivo. Incluem-se nesse grupo alunos com autismo, síndromes do espectro do autismo e psicose infantil. (MEC/SEESP, 2008).
- Alunos com altas habilidades/superdotação: aqueles que demonstram potencial elevado em qualquer uma das seguintes áreas, isoladas ou combinadas: intelectual, acadêmica, liderança, psicomotricidade e artes, além de apresentar grande criatividade, envolvimento na aprendizagem e realização de tarefas em áreas de seu interesse (MEC/SEESP, 2008).

A matrícula no AEE é condicionada à matrícula no ensino regular. Esse atendimento pode ser oferecido em Centros de Atendimento Educacional Especializado da rede pública ou privada, sem fins lucrativos. Tais centros, contudo, devem estar de acordo com as orientações da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (2008) e com as Diretrizes Operacionais da Educação Especial para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica (MEC/SEESP, 2009).

Na perspectiva da educação inclusiva, o processo de reorientação de escolas especiais e centros especializados requer a construção de uma proposta pedagógica que institua nestes espaços, principalmente, serviços de apoio às escolas para a organização das salas de recursos multifuncionais e para a formação continuada dos professores do AEE.

Os conselhos de educação têm atuação primordial no credenciamento, autorização de funcionamento e organização destes centros de AEE, zelando para que atuem dentro do que a legislação, a Política e as Diretrizes orientam. No entanto, a preferência pela escola comum como o local do serviço de AEE, já definida no texto constitucional de 1988, foi reafirmada pela Política, e existem razões para que esse atendimento ocorra na escola comum.

O motivo principal de o AEE ser realizado na própria escola do aluno está na possibilidade de que suas necessidades educacionais específicas possam ser atendidas e discutidas no dia a dia escolar e com todos os que atuam no ensino regular e/ou na educação especial, aproximando esses alunos dos ambientes de formação comum a todos. Para os pais, quando o AEE ocorre nessas circunstâncias, propicia-lhes viver uma experiência inclusiva de desenvolvimento e de escolarização de seus filhos, sem ter de recorrer a atendimentos exteriores à escola.

Referências

AZANHA, J. M. P. Autonomia da escola: um reexame. In: Série Idéias, n.16, São Paulo: FDE, 1993.

BONDÍA, J. L. Notas sobre a experiência e o saber da experiência. In: Revista Brasileira de Educação, Jan/Fev/Mar/Abr 2002, nº. 19, p. 20-28.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. Diretrizes Operacionais da Educação Especial para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica. Brasília: MEC/SEESP, 2009.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva. Inclusão: revista da educação especial, v. 4, n 1, janeiro/junho 2008. Brasília: MEC/SEESP, 2008.

BRASIL, Constituição da República Federativa do Brasil, São Paulo: Editora Saraiva, 1998.

BRASIL, Lei nº 9394 de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Diário Oficial da União. Brasília, nº 248, 1996.

CERTEAU, M. de. A invenção do cotidiano: artes de fazer. Petrópolis: Vozes, 1994.

GADOTTI, M. Uma escola, muitas culturas. In: GADOTTI, M.; ROMÃO, J. E. (Org.) Autonomia da escola: princípios e propostas. São Paulo: Cortez, 1997.

GALLO, S. Transversalidade e educação: pensando uma educação não disciplinar. In: ALVES, N.; LEITE GARCIA, R. (Orgs.). O sentido da escola. 3ª.ed., Rio de Janeiro: DP&A, 2002.

HALL, S. A identidade na pós-modernidade. Belo Horizonte: Autêntica, 2003.

HERNANDEZ, F; VENTURA, M. A Organização do Currículo por Projetos de Trabalho: o conhecimento é um caleidoscópio. Porto Alegre: Artmed, 1998.

LIBÂNEO, J. C., OLIVEIRA J. F.; TOSCHI, M. S. Educação Escolar: políticas, estrutura e organização. São Paulo: Cortez, 2003.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. Decreto No 6.571, de 17 de setembro de 2008. Disponível em <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2008/Decreto/D6571.htm>. Acesso em: 10 maio 2009.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS - ONU. Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência. Nova York, 2006.

PEREIRA, S. M. Políticas de Estado e organização político-pedagógica da escola: entre o instituído e o instituinte. Ensaio: avaliação de políticas públicas educacionais. Vol. 16. Rio de Janeiro, 2008, p. 337-358.

SILVA, T. T. da. (Org.). Identidade e Diferenças. A perspectiva dos Estudos Culturais. Petrópolis: Vozes, 2000.

ZABALA, A. A Prática Educativa. Porto Alegre: Artmed, 1998.